



Former à rédiger des écrits professionnels : obstacles et leviers

Florence Mourlhon-Dallies

► To cite this version:

Florence Mourlhon-Dallies. Former à rédiger des écrits professionnels : obstacles et leviers. *Le Discours et la Langue Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, 2014, Tome 5.2. (2013 [2014]) (La formation aux écrits professionnels : des écrits en situation de travail aux dispositifs de forma), pp.115-124. hal-01058457

HAL Id: hal-01058457

<https://hal.science/hal-01058457>

Submitted on 26 Aug 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Former à rédiger des écrits professionnels : obstacles et leviers.

Florence MOURLHON-DALLIES
Université Paris V, Laboratoire EDA

Notre propos prend en compte l'ensemble des contextes d'entraînement à la rédaction professionnelle : les modules de français langue étrangère (sur objectifs spécifiques), les formations au français langue seconde, qui s'ouvrent depuis peu à la professionnalisation (français professionnel, Français Langue Professionnelle) et enfin les cours destinés aux natifs (dits parfois de techniques d'expression et de communication) qui existent depuis longtemps dans les écoles spécialisées et dans certains cursus universitaires. Le terme « enseignant » est utilisé pour désigner la personne qui planifie le cours et le dispense, sans forcément opérer à chaque fois la distinction entre l'enseignant académique (spécialiste d'une discipline) et le formateur (qui intervient sur un spectre plus large et non strictement linguistique). De même, nous n'entrerons pas dans le détail de la conception qui fait qu'un ingénieur de formation peut avoir, en amont, établi les grandes lignes d'un module dispensé, dans les faits, par une autre personne. Ce haut degré de généralité exprime notre souci de constituer un mémento des points clés à ne pas perdre de vue quand on vise à améliorer les compétences de rédaction professionnelle d'un quelconque public.

Dans les cas qui nous intéressent, l'enseignant est mis en position de faire rédiger des écrits stéréotypés (rapports, courriers, comptes-rendus, etc.) dont les caractéristiques sont supposées d'autant plus claires que l'activité de travail est elle-même routinisée. La plasticité de ces écrits est présentée dans la limite des registres (plus ou moins formels) et des domaines (plus ou moins spécialisés). Entraîner à la rédaction est cependant ardu car cela demande d'articuler trois arrière-plans disciplinaires (au moins) dans le champ des Sciences du langage : l'analyse des discours professionnels, comme moyen privilégié d'identifier les régularités et les variabilités formelles de genres discursifs donnés ; la sociolinguistique, qui ancre la rédaction dans une activité de travail située et renvoie ainsi aux acteurs et aux domaines concernés ; la didactique (du français pour nous), chargée de surmonter les difficultés langagières que peuvent rencontrer en pratique des personnes la plupart du temps non expertes, dans un cadre institutionnel plus ou moins facilitateur.

Au croisement de ces disciplines, les obstacles freinant la formation à la rédaction sont de deux types. Les premiers, systémiques, renvoient à l'ajustement de la situation d'enseignement/apprentissage aux réalités professionnelles. Il s'agit de facteurs pouvant être retravaillés et qui se métamorphosent alors en leviers si on les identifie correctement. Les seconds en revanche sont plus profonds, car d'ordre épistémologique : ils se nouent à la croisée de la sociolinguistique et de l'analyse du discours car ils interrogent la capacité à penser le lien entre les discours professionnels, les acteurs et les domaines. En effet afin d'être décrits, les genres discursifs (au sens de l'analyse du discours post-bakhtinienne) sont couramment rapportés à leurs conditions de production et de circulation les plus évidentes et immédiates, alors qu'ils s'insèrent souvent, au travail, dans plusieurs circuits de communication dont on peut supposer qu'ils sont simultanément présents à l'esprit du rédacteur expérimenté. Des disciplines comme l'analyse des discours médiée (Scollon, 2005) ainsi que différents courants d'analyse des discours (Gunnarson, 2009 ; Mourlhon-Dallies,

2009) montrent à quel point les écrits professionnels traversent différents espaces de lecture et concentrent en leur sein plusieurs sortes de préoccupations. Ce polyadressage (même à l'état potentiel) est accru par l'informatisation, qui donne à l'écritⁱ un caractère reproductible, transférable dans l'instant (par fichier joint) et convocable bien des années après. Nous faisons donc l'hypothèse que le poids de la « pluricontextualisation » des écrits professionnels pèse très fortement sur leur rédaction et que la prise en compte de cet état de faits, opérée depuis peu en analyse du discours, n'est que très partiellement réalisée en didactique. Ce décalage entre la modélisation simplifiée de la communication professionnelle mobilisée durant les formations et la réalité actuelle de cette même communication expliquerait une partie des difficultés rencontrées par les étudiants amenés à produire des écrits professionnels.

I. Les freins à la formation

Dans la perspective d'une analyse systémique préalable à la conception de toute formation, l'entraînement à la rédaction d'écrits professionnels se heurte à de nombreux obstacles exprimables en termes d'accessibilité, de recevabilité, de format, de code linguistique et enfin de modalités de travail.

I.1. Le manque d'accessibilité des écrits professionnels

Pour diverses raisons, les écrits professionnels restent fréquemment étrangers au monde des enseignants comme à celui des apprenants. Les personnes à former ne sont généralement pas des professionnels chevronnés, du moins en début et en milieu de cursus (Mourlhon-Dallies, 2008). De son côté, l'enseignant ne connaît généralement pas de manière approfondie l'univers dont relèvent les écrits professionnels qu'il est censé présenter. Ceci pose tout d'abord des problèmes de sélection et d'identification des genres à enseigner. Conscient de son extériorité au domaine, l'enseignant s'en remet le plus souvent à un « informateur ». Cela étant, faire appel à un collègue d'une spécialité scientifique ou technique n'est pas suffisant. Les lettres de demande d'informations entre entreprises, découvertes en enquêtant auprès de cadres informatiques et signalées par eux-mêmes comme très importantes, n'avaient été citées par aucun des professeurs d'informatique de l'école spécialisée où nous avons enseigné trois ans : ils souhaitaient avant tout que les étudiants sachent rédiger de la documentation technique et des rapports. Les écrits à maîtriser ne vont pas de soi, même quand des programmes officiels existent. De plus, comme certains écrits professionnels sont confidentiels, des genres discursifs importants dans la pratique professionnelle échappent à l'enseignant.

Aux problèmes d'accessibilité matérielle s'ajoutent des difficultés de compréhension et d'analyse : spécialiste de langue de littérature et de civilisation, l'enseignant de langue s'est longtemps tenu à l'extérieur des champs disciplinaires (notamment scientifiques et techniques) les plus demandeurs en formation à la rédaction. Pour le non spécialiste, les documents à produire sont parfois peu clairs, du fait du lexique spécialisé et des tournures typiques des genres d'écrits en question. Une telle extériorité explique vraisemblablement le succès connu par l'entraînement à la correspondance professionnelle qui peut paraître, de prime abord, plus accessible et familière. C'est ainsi qu'en Français Langue Etrangère, le courriel, destiné à fixer des rendez-vous ou des réunions, apparaît comme un type rédactionnel extrêmement prisé dans les formations en tourisme, en commerce ainsi que dans les préparations aux métiers du secrétariatⁱⁱ.

Pour autant, le choix d'écrits rédigés par des professionnels mais bien connus du « grand public » ne rend pas forcément leurs caractéristiques rédactionnelles plus visibles ou davantage maîtrisables. Mayen (2007 : 54) montre combien la familiarité avec certaines situations professionnelles dans lesquelles on intervient comme usager ou client contribue à nier la part de professionnalisme de telles activités : ainsi, « beaucoup d'activités de service ressemblent à des activités ordinaires dont chacun de nous a l'expérience. La construction et le développement de schèmes professionnels suppose alors au moins autant de ruptures que de continuités. ». Dans les formations d'enseignants de français langue étrangère, nous avons constaté que partir souvent en vacances à l'étranger ne donne pas de compétences spécifiques en matière de rédaction d'écrits touristiques. Comme le fait remarquer Mayen (2007 : 54), « Analyser le travail, ça peut donc être analyser aussi ce que nous croyons du travail, ce qu'en croient ceux qui ont à le concevoir, le prescrire, l'organiser et le contrôler, ceux qui ont à concevoir et conduire les formations supposées préparer ou aider à l'exercice du travail. Dans le cas des activités qui nous occupent, ce que nous pouvons appeler des familiarités trompeuses font partie des obstacles auxquels nous avons à faire. ». Un questionnement des représentations préalables paraît indispensable, non pas pour corriger ni pour formater les représentations des enseignants mais pour en faire un élément moteur des programmes de formation, par confrontations successives à des variantes rédactionnelles et aux témoignages des professionnels.

I.2. La question de la recevabilité de la formation

Même si l'enseignant **de langue** se familiarise avec l'univers professionnel dont participent les écrits à enseigner et même s'il connaît parfaitement la réalisation langagière des genres discursifs en jeu, cette double maîtrise ne garantit pas la réussite de son enseignement. L'adaptation à son public entre également en ligne de compte pour qu'une formation fonctionne : comme dans toute situation d'enseignement/apprentissage, il faut que la formation soit recevable. Nous avons ainsi proposé aux élèves de dernière année de l'école d'informatique où nous enseignons de travailler la rédaction de documentation technique, sur le conseil du reste de l'équipe pédagogique. Au bout de deux semaines, les étudiants nous ont accusée de les juger incapables de toute réussite professionnelle : on leur enseignait à rédiger de la documentation technique, la plupart du temps confiée aux bons soins des techniciens ! Un tel objectif leur laissait penser qu'ils ne feraient pas valoir leur diplôme d'ingénieur sur le marché du travail. L'objectif, pertinent dans les faits, était irrecevable au sein du groupe, car il mettait en cause l'identité professionnelle (plus ou moins fantasmée) des étudiants de dernière année, qui ont déclaré qu'ils auraient accepté un tel entraînement en première année, quand ils étaient encore « au bas de l'échelle ». La formation à la rédaction semble devoir composer entre les exigences professionnelles effectives et les représentations des métiers qu'ont à un moment donné les personnes en formation.

I.3. La simplification des formats

Pour des raisons pratiques, comme le nombre de pages qu'une institution accepte de photocopier ou la place consacrée à chaque unité didactique dans un ouvrage édité, on assiste à une réduction des formats réels de certains écrits professionnels, présentés toujours dans leur version la plus courte. Or, dans le monde professionnel, un même genre discursif peut se décliner différemment, en fonction notamment de la taille des marchés. On peut citer le cas des appels d'offres, qui existent sous trois formes au moins : les petits appels d'offres (de moins de 10 pages), les appels d'offres moyens (de 10 à 50 pages environ) et les gros appels

d'offres, qui excèdent la centaine de pages. Cette diversité de volume entraîne des variantes rédactionnelles, généralement passées sous silence faute de pouvoir être présentées. Quand l'enseignant a conscience de l'importance de ces variantes, il arrive qu'il rejette le genre discursif hors de son programme, ce qui explique sans doute le peu de place consacré dans les formations et les ouvrages édités à la rédaction d'appels d'offres, qui sont pourtant des écrits stratégiques tous domaines professionnels confondus dans les économies de marché. On peut s'interroger alors sur l'intérêt de formations qui délaissent des écrits professionnels phares.

I.4. Le monolinguisme

Confié à un enseignant de français (ou à un formateur de langue), l'entraînement à la rédaction professionnelle passe le plus souvent par une exposition monolingue au genre discursif visé, **dès lors que la formation ou le cours est étiqueté(e) comme un enseignement de français (langue étrangère, seconde ou maternelle)**. Or, à l'heure des communautés communicatives translangagières, où les « manières de faire » identiques rapprochent « les manières de dire » (Beacco, 1992), on peut s'interroger sur le caractère artificiel de cette approche. Lorsqu'on a par exemple des publics étrangers, il peut arriver que le genre à produire soit déjà connu en anglais. Prendre la version anglaise comme point de départ et décliner ensuite la version française, dans le respect des traditions rhétoriques et culturelles, peut faire gagner un temps précieux. Mais une telle prise en compte a aussi ses dangers, car l'apprenant peut juger superflu le passage par le français. Il peut alors être utile pour lever ce frein à l'apprentissage de se référer à des travaux récentsⁱⁱⁱ qui montrent que l'univers de travail, notamment dans les domaines techniques, commerciaux et diplomatiques, est de plus en plus souvent plurilingue, du fait des échanges électroniques et téléphoniques. Souligner que le professionnalisme passe par la maîtrise de plusieurs langues, avec de bonnes compétences de production, est important si l'on veut que l'apprenant réactive l'ensemble de ses acquis antérieurs et étende son répertoire langagier. C'est dans cette perspective qu'on peut conduire des tâches à caractère plurilingue au plus près des réalités de terrain (Bailly-Werhle, 2003), **y compris dans des cours dits de français de spécialité pour des étudiants étrangers qui se forment au français**.

I. 5. La rédaction individuelle

Une caractéristique des écrits professionnels est souvent d'être composés à plusieurs mains ou d'être retouchés par un supérieur hiérarchique. Or, bien des pratiques d'entraînement font comme si le rédacteur (débutant en général ou peu expérimenté) devait s'acquitter tout seul de cette tâche, en prenant appui sur des modèles jugés parlants et parfaits. Ceci s'explique souvent par la nécessité d'évaluer individuellement les personnes formées, dans un cadre encore très marqué par la vision scolaire. Toutefois on peut considérer comme un obstacle le fait de proposer exclusivement des épisodes de rédaction individuelle. A ce titre, l'approche actionnelle qui privilégie les processus collaboratifs par projets ou la résolution de problèmes peut atténuer la difficulté de la rédaction. La simulation globale, plus ancienne et rattachée à l'approche communicative en didactique des langues, peut également intervenir afin de mobiliser les compétences rédactionnelles de manière plus collective. **Dans une formation aux écrits professionnels réalisée auprès d'un public d'élèves en école d'ingénieurs, on peut par exemple subdiviser, à l'occasion d'un cours de technique d'expression et de communication conduit sous forme de simulation, la réponse à un gros appel d'offres en répartissant les différentes rubriques qui composent cet écrit en sous-groupes d'étudiants supposés être des collègues de travail au sein de différents services (techniques, financiers, commerciaux). La rédaction opérée en cours s'opère alors selon les mêmes modalités collaboratives que celle**

faite dans les entreprises, avec de nombreuses discussions en sous groupes mais aussi toute une série de navettes entre les sous-groupes afin d'harmoniser le tout .

II. La complexité des écrits professionnels

A côté des obstacles listés précédemment interviennent des phénomènes beaucoup plus difficiles à prendre en compte dans la conception d'une formation aux écrits professionnels. Nous faisons l'hypothèse que nombre de ces écrits ne se laissent pas enfermer dans un schéma de communication unique, avec des objectifs pragmatique-discursifs aussi clairement identifiables que les enseignants ne les (sup)posent. Cela tient vraisemblablement à la complexité de leur contextualisation.

II.1. Des écrits à usage multiple

S'il est communément admis que les écrits professionnels sont fortement imbriqués dans des activités de travail précises, il est peu fréquent que soit établie en cours une différence entre la situation concrète dans laquelle tel écrit est rédigé (son contexte immédiat) et le contexte global dans lequel il s'inscrit. Or, comme le rappelle C. Kerbrat-Orecchioni (2001 : 73) le contexte dit externe « va de la *situation*, c'est-à-dire de l'environnement immédiat, à la société dans son entier, en passant par le niveau de portée intermédiaire qu'est le contexte institutionnel. ». Pour les discours professionnels, cette gradation des contextes a été modélisée par B.-L. Gunnarson (2009) qui propose un modèle de reconstruction contextuelle en cercles concentriques : au centre est placé l'événement de communication situé (« *situated communication event* ») qui se trouve enserré dans un deuxième cercle composé du groupe de travail, lui-même encerclé par le lieu de travail puis la branche professionnelle à l'échelon local, puis l'organisation au niveau national et enfin la corporation au plan international. Pour notre part (Mourlhon-Dallies, 2009), nous avons établi un modèle par cercles concentriques offrant quatre niveaux, allant du poste de travail individuel au groupe de collègues et de partenaires proches, puis à l'institution de rattachement (entreprise, collectivité locale, etc.) et enfin à l'ensemble du dispositif économique d'un pays donné. Ce modèle avait été inspiré, entre autres, par un travail sur les ordonnances de médicaments rédigées par les médecins généralistes (dans une perspective d'enseignement sur objectifs spécifiques). Dans leur cadre de rédaction premier, les ordonnances sont des prescriptions écrites doublées de commentaires oraux adressés au patient, dans le cabinet médical. Cela amène à les catégoriser comme discours de consigne, et dans ce cas, on ne peut que s'étonner de leur caractère souvent imprécis, lacunaire et illisible, même si le discours oral qui les accompagne est censé clarifier les modalités de prise du médicament. Si on les replace dans le circuit professionnel médical, un second destinataire émerge, à savoir le collaborateur du médecin traitant qu'est le pharmacien, pour lequel l'ordonnance se ramène à une liste de médicaments à fournir, ce qui implique au plan rédactionnel un caractère fortement elliptique. Si l'on prend en compte que les ordonnances sont aussi envoyées à la sécurité sociale qui fonctionne comme un surdestinataire de ce type d'écrit, on cerne alors le caractère contraint de la prescription : par exemple, on peut envisager l'impact des directives ministérielles qui favorisent les médicaments génériques et invitent à limiter les antibiotiques. L'ordonnance est alors pensée comme faisant l'objet d'un contrôle, avec un certain discours à tenir. Enfin, sachant que le patient repart toujours de la pharmacie avec un duplicata de la prescription, il est possible de repositionner le patient comme quatrième destinataire de l'ordonnance, une fois rentré chez lui. L'ordonnance entre alors en concurrence - si elle n'est pas pensée au moment de sa rédaction en complémentarité avec elle- avec la notice placée dans la boîte même du

médicament, ceci en tant que discours procédural. Ce ne sont pas moins de quatre situations de réception que vise donc de manière plus ou moins consciente la rédaction de ce type d'écrit, avec à chaque fois des fonctions pragmatiques distinctes. L'ordonnance apparaît alors dans sa complexité : explicative mais brève, personnalisée mais conforme aux réglementations du système de santé ; tout dépend de la sphère de contextualisation où l'on se place tour à tour.

D'autres exemples existent dans des domaines différents, qui vont dans le même sens. Pour les rapports de signalement de l'enfance en danger, P. Rousseau (2008 : 52-53) pointe ainsi « deux niveaux de réalité » qui mettent sous tension la rédaction de l'éducateur : « celui de la décision à prendre par le juge » et « celui de la relation éducative ». Dans la même publication, S. Garnier (2008 : 79-80) rappelle l'ensemble du circuit suivi par ce type d'écrit, qui intègrent un troisième type de destinataire « depuis que la loi de mars 2002 autorise les familles à prendre connaissance de leur dossier ». Au fil des ans, la multiplicité des lecteurs potentiels s'accroît. Lors d'une journée récente sur ces mêmes écrits^{iv}, ont été évoqués d'autres usages de rapports de la protection judiciaire de la jeunesse, comme leur lecture au jeune délinquant pour lui faire prendre conscience de ses actes ou plus fortuitement l'exhumation par la presse d'extraits de rapports lors de procès médiatisés, quelques années plus tard après leur rédaction. L'un des participants au séminaire du CEDITEC, D. Douyère (Labsic, Université Paris 13), a fait à cet égard mention de la « carrière de l'écrit » comme élément important pour comprendre les tensions pesant sur la rédaction de tels rapports.

Cette polyvalence croissante des écrits professionnels renforce la pertinence de l'analyse des discours médiée. Scollon (2005 : 28) souligne que toute « action particulière [est] un point de circulation d'autres cycles de plus longue périodicité. ». Nous proposons de parler de « pluricontextualisation » pour faire état de l'appartenance de tel ou tel écrit à des circuits de lecture et d'usage différents, avec des portées temporelles et spatiales variées. La pluricontextualisation est, comme chez Gunnarson, une recontextualisation qui met à plat le potentiel de circulation du discours professionnel et non l'énumération de situations réelles qu'un écrit professionnel donné rencontrera à coup sûr. Cette pluricontextualisation se définit comme la variété maximale de contextes potentiels raisonnablement probables que l'on peut superposer mentalement au moment de la rédaction (ou de la lecture) d'un genre discursif d'écrit professionnel donné.

II.2. Des destinataires au degré de ratification variable

Bien que posée à propos d'écrits, la notion de « pluricontextualisation » réinterroge la notion de « cadre participatif », bien connue des analystes de l'oral. Dans « Les composantes de base de l'interaction verbale », C. Kerbrat-Orecchioni (éd. 2010 : 82-83) revient sur le modèle goffmanien du « participation framework ». Certes, dans le cas de l'oral, la notion de « participant » suppose une présence physique simultanée des interactants, le terme recouvrant « l'ensemble des personnes qui se trouvent figurer à un moment donné dans le même espace perceptif », mais l'on peut trouver intéressante la distinction entre participants ratifiés « qui font officiellement partie du groupe conversationnel » et les « bystanders » plus ou moins prévus, qui assistent plus indirectement à l'échange. Ainsi pour l'ordonnance médicale, le pharmacien n'est pas présent lors de la consultation mais devient pourtant un interlocuteur actif et incontournable dans l'officine. Cette « ratification à éclipses » renvoie à l'élasticité du « participant » chez Goffman : C. Kerbrat-Orecchioni (2010 : 82) rappelle que : « Chaque fois qu'un mot est prononcé, tous ceux qui se trouvent à portée de l'événement [in perceptual range of the event] possèdent, par rapport à lui, un certain statut de participation. ». L'expression « être à portée de l'événement » ou « être dans son environnement perceptif » semble également valoir si l'on adopte la modélisation fondée sur l'idée de

« pluricontextualisation » qui superpose les circuits potentiels de transit et d'utilisation des écrits professionnels.

D'aucuns peuvent s'interroger sur l'extension à donner à la pluricontextualisation des écrits professionnels. Même si cela reste à prouver de manière plus exhaustive, on peut penser que tout écrit professionnel est tendanciellement plus ouvert dans sa destination qu'un écrit privé, qui est nommément adressé à un moment donné à un individu par une autre personne pour des motifs affectifs ou pratiques.

II.3. Vers une réorganisation des enseignements

La vision des écrits professionnels que l'on vient de développer n'est pas sans conséquences dans la mise en œuvre de formations à leur rédaction. Elle invite tout d'abord à caractériser chaque genre d'écrit sous l'angle de ses usages et destinataires potentiels et ensuite seulement en termes de traits linguistiques formels. Cela suppose une excellente connaissance des circuits empruntés par chaque type d'écrit, tant d'un point de vue officiel qu'officieux (relectures, retouches, censures), en prenant en compte les écarts toujours possibles entre le travail prescrit et le travail réel. On mesure combien cela est difficile pour l'enseignant de français extérieur au domaine, tel qu'il a déjà été décrit en 1.1. Cet enseignant peut toutefois prendre appui sur les apprenants eux-mêmes, s'il lui est accordé de les rencontrer en amont de la formation et si lesdits apprenants ont entre temps accès à un terrain professionnel. L'enseignant peut par exemple demander d'observer l'environnement de travail en prêtant attention aux écrits qui sont lus par les employés en activité (qui lit? à quelle occasion? dans quel but? que devient le texte lu?). Le professeur ou le formateur ne sollicite pas d'emblée l'expertise en matière de rédaction professionnelle des personnes qu'il a à former et qui en général en sont dépourvues ou peu pourvues (ce qui explique qu'on les envoie en formation). Il active essentiellement l'aptitude à cerner le fonctionnement de l'organisation de travail, c'est-à-dire des compétences qui ne sont pas strictement langagières. Si les étudiants ou les stagiaires sont dispersés dans plusieurs institutions, l'enseignant peut également lors de regroupements demander quels sont les écrits les plus importants à chaque endroit et dégager ainsi les genres discursifs à cibler, en accord avec son public en formation.

Ces modalités de fonctionnement supposent toutefois une forme d'alternance entre la salle de formation (ou de cours) et des terrains, alors que la plupart des modules d'entraînement à la rédaction professionnelle se déroulent par blocs dans des centres ou des espaces d'enseignement clos sur eux-mêmes. En l'état en France, les masters professionnels en alternance (ou proposant des stages longs) ou les formations pré-professionnelles (pour l'insertion dans l'emploi de publics dits de bas niveau de qualification principalement) sont d'une certaine manière les plus propices à cette approche, car ces formules mêlent généralement cours, rencontres avec des professionnels et pratique professionnelle. De fait, si l'on veut que le constat des usages effectifs éclaire le « comment » de la rédaction professionnelle, cela suppose de revisiter l'organisation de l'enseignement, dans le temps et dans l'espace. Il s'agit d'aller des métiers à la langue, en mettant en avant l'idée de pratique langagière avant celle de maîtrise grammaticale ou lexicale. Le point délicat est ensuite de renforcer le français en lui-même, de manière suffisamment systématique pour consolider des acquis sans que la décontextualisation inhérente à la généralisation ne conduise à un cours de langue décroché des objectifs professionnels à l'origine de la formation. On voit là que la transposition didactique de la « pluricontextualisation » des écrits professionnels à des fins d'entraînement à leur rédaction n'en est encore qu'à l'étape du projet pilote, dont les grandes lignes méthodologiques restent à consolider.

Bibliographie

Bailly-Wehrle, Annick (2003) : « Enseigner les langues de spécialité, la simulation d'entreprise », *Le français dans le monde* n°333, FIPF et CLE International, pp. 25-29.

Beacco, Jean-Claude (1992) : « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages* n°105, Paris, Larousse, pp. 8-27.

Garnier, Sylvie (2008) : « L'évaluation dans les rapports de signalement », in *Les Carnets du Cediscor 10, Analyse du discours et demande sociale : le cas des écrits du signalement*, G. Cislaru, F. Pugnière-Saavedra et F. Sitri dir., Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 79 à 91.

Günarsson, Britt-Louise (2009) : *Professional discourse*, Continuum.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2011) : *Le discours en interaction*, Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2010) : *Les interactions verbales. 1. Approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin.

Mayen, Patrick (2007) : « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », in *Recherches en Sciences de l'éducation, Revue du Centre de Recherches en Education de Nantes (CREN)*, n°4, pp.51-64.

Mourlhon-Dallies, Florence (2009) : *De l'analyse des discours ordinaires et professionnels à l'ingénierie de formation pour l'enseignement des langues*, mémoire d'HDR, Université Paris 3.

Mourlhon-Dallies, Florence (2008) : « Langue de spécialité et logiques professionnelles : enseigner le français en fin de cursus professionnalisant » in *Le français de spécialité, enjeux culturels et linguistiques*, O. Bertrand et I. Schaffner dir., Presses de l'école polytechnique, pp. 71-81.

Mourlhon-Dallies, Florence (1996) : « De la description des discours à la construction de l'exposition discursive », in *Le français dans le monde, Recherches et applications de juillet, Le discours : enjeux et perspectives*, Paris, Hachette, pp. 150-155.

Rousseau, Patrick (2008) : « La pratique de l'éducateur mise en mots », in *Les Carnets du Cediscor 10, Analyse du discours et demande sociale : le cas des écrits du signalement*, G. Cislaru, F. Pugnière-Saavedra et F. Sitri dir., Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 37-54.

Scollon, Ron (2005) : "The rhythmic integration of action and discourse : work, the body and the heart", in S. Norris et R.-H. Jones (2005), *Discourse in Action : Introducing mediated discourse analysis*, Routledge.

Résumé

L'entraînement à la rédaction professionnelle se heurte à de nombreux obstacles. Les premiers, que nous qualifierons de systémiques, renvoient essentiellement à l'ajustement de la situation d'enseignement/apprentissage aux réalités professionnelles. Les seconds, d'ordre épistémologique, invitent à reconnaître la complexité de la contextualisation des écrits professionnels, qui – pour beaucoup d'entre eux - s'adressent à des destinataires successifs et traversent différents espaces institutionnels.

ⁱ Cela serait vrai aussi de l'oral, qui est de plus en plus souvent enregistré. On pense ici aux cours à l'université qui sont enregistrés par les étudiants sur autorisation. La parole immédiate du face à face pédagogique est ainsi appelée à être transportée, voire retranscrite, commentée, réutilisée, et même convoquée en cas de réclamation ultérieure à propos des notes d'un partiel, par exemple.

ⁱⁱ Nous en voulons pour preuve des publications récentes en anglais, telles *Email English* (2010), paru chez Macmillan.

ⁱⁱⁱ Comme le montre la thèse (soutenue en mai 2013) d'Eve Lejot sur les pratiques langagières en milieu professionnel international à Hambourg.

^{iv} L'intitulé de la journée organisée par le CEDITEC le 30 novembre 2012 était très exactement : « L'écriture professionnelle dans l'accompagnement éducatif : pratiques professionnelles et routines discursives. ».